Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8270821
Centre d'intérêt: 773

Gagnon, Hermance, 1928-.

Les stages au module préscolaire-élémentaire des sciences de l'éducation de l'UQAR : le vécu d'une équipe mouvante de professeurs-animateurs, le point après cinq ans d'expérience / Hermance Gagnon. -- Rimouski : Université du Québec à Rimouski, c1981.
91 f. ; 28 cm. -- (L'Autre) -- (Monographie / Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation ; 8)

Cote Dewey: 370.733'09714/G135s Cote LC: LB/1731

Descripteur(s): *Stage *Formation des enseignants *Sciences de l'éducation *Observation de la classe *Animation pédagogique *Universitaire (Niveau)

Description du vécu d'une équipe de professeurs-animateurs qui, depuis 1976, ont supervisé les stages des étudiants qui préparaient un baccalauréat d'enseignement pour les niveaux préscolaire et primaire à l'Université du Québec à Rimouski. Ces stages comprennent notamment deux sessions d'observation et deux d'intervention. Dans ces stages, l'étudiant est l'agent principal de sa formation, l'animateur et l'enseignant sont des personnes-ressources et l'animation est utilisée comme procédée d'encadrement. Après un bref historique, le document décrit le modèle de stage élaboré à l'UQAR, ses principes, l'observation et l'intervention, la démarche proposée aux étudiants et l'animation.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 827082I

DÉPARTEMENT
DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Collection
L'AUTRE

MONOGRAPHIE
N° 8

HERMANCE
GAGNON

LES STAGES

au module préscolaire-élémentaire des Sciences de l'Education de l'UQAR

le VÉCU d'une équipe mouvante de professeurs-animateurs

le POINT après cinq ans d'expérience

LES STAGES

au module préscolaire-élémentaire des Sciences de l'Education de l'UQAR

C'EST ARRIVE...

ON L'APPELLE MONOGRAPHIE

Note sur la page couverture

Tendre la main,
vouloir l'insaisissable,
rêver... grandir.

LES MEMBRES DE L'EQUIPE

AU COURS DES ANNEES

1976-77

CANUEL, Ernestine L.
GAGNON, Hermance
GENEST, André
MILI, Muriel
PARENT, Julienne

1977-78

CANUEL, Ernestine L.
FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
GENEST, André
LAVOIE, Andrée
MILI, Muriel
PARENT, Julienne

1978-79

BERUBE, Pierrette
BOUCHARD, France
CANUEL, Ernestine L.
FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
GENEST, André
LAVOIE, Andrée
OUELLET, Carmen

1979-80

FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
GENEST, André
LAPLANTE, Julienne D.
LEBEL, Lison J.
LEPAGE, Huguette R.
PIGEON, Rollande P.
ROY, Edith St.-P.
ROY, Sylvie D.
THIBAULT, Pauline C.

1980-81

BERNIER, Marielle M.
D'ASTOUS, Louise L.
FOREST, Estelle R.
FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
LEPAGE, Huguette R.
PIGEON, Rollande P.
ROY, Edith St.-P.
ROY, Sylvie D.
THERIAULT, Micheline D.
THIBAULT, Nicole B.
THIBAULT, Pauline C.
TROTTIER, Sylvie G.

EDUQ 8270821

DÉPARTEMENT
DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Collection
L'AUTRE

MONOGRAPHIE
N° 8

HERMANCE
GAGNON

LES STAGES

au module préscolaire-élémentaire des Sciences de l'Education de l'UQAR

le VÉCU d'une équipe mouvante de professeurs-animateurs

le POINT après cinq ans d'expérience

PAGE COUVERTURE

Dessin : Edgar McIntyre
Typographie: Richard Fournier

© Ottawa, Canada, 1981
Hermance Gagnon
Tous droits réservés

Dépôt légal - 2e trimestre 1981
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

Impression: Service de Reprographie
UQAR

LES STAGES

au module préscolaire-élémentaire des Sciences de l'Education de l'UQAR

LES MEMBRES DE L'EQUIPE

AU COURS DES ANNEES

1976-77

CANUEL, Ernestine L.
GAGNON, Hermance
GENEST, André
MILI, Muriel
PARENT, Julienne

1977-78

CANUEL, Ernestine L.
FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
GENEST, André
LAVOIE, Andrée
MILI, Muriel
PARENT, Julienne

1978-79

BERUBE, Pierrette
BOUCHARD, France
CANUEL, Ernestine L.
FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
GENEST, André
LAVOIE, Andrée
OUELLET, Carmen

1979-80

FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
GENEST, André
LAPLANTE, Julienne D.
LEBEL, Lison J.
LEPAGE, Huguette R.
PIGEON, Rollande P.
ROY, Edith St.-P.
ROY, Sylvie D.
THIBAULT, Pauline C.

1980-81

BERNIER, Marielle M.
D'ASTOUS, Louise L.
FOREST, Estelle R.
FOREST, Louise
GAGNON, Hermance
LEPAGE, Huguette R.
PIGEON, Rollande P.
ROY, Edith St.-P.
ROY, Sylvie D.
THERIAULT, Micheline D.
THIBAULT, Nicole B.
THIBAULT, Pauline C.
TROTTIER, Sylvie G.

C'EST ARRIVE...

ON L'APPELLE MONOGRAPHIE

Note sur la page couverture

Tendre la main,
vouloir l'insaisissable,
rêver... grandir.

A ANDRE

. SOUVENIR

. RECONNAISSANCE...

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION VIII

EN GUISE D'INTRODUCTION... UN REVE 1

UN PEU D'HISTOIRE 6

LA MODE... AU MODELE 12

DES PRINCIPES 19

UN CONTENU 25

UNE DEMARCHE 51

L'ANIMATION 69

UNE TACHE INGRATE 83

FIN 87

PRESENTATION

La présente monographie veut simplement révéler à nos lecteurs les réalisations d'une équipe mouvante qui, depuis cinq ans s'adonne aux stages au module préscolaire-élémentaire des Sciences de l'Education à l'UQAR.

Elle est introduite par un chapitre où il est question d'un REVE qui a peut-être chance de devenir REALITE si on y réfléchit quelque peu, si on s'organise en conséquence, si on accepte de changer, si..., si..., si...

Suit un chapitre à caractère historique... Il est là pour présenter aux lecteurs le contexte qui a favorisé la conceptualisation, l'organisation et l'implantation des stages.

Six chapitres se succèdent pour faire état du modèle, des principes, du contenu, de la démarche, de l'animation et de la notation des stages; tout en décrivant une organisation et un fonctionnement de stages, ils décrivent aussi des comportements d'éducateurs et d'étudiants; ils se permettent enfin d'exprimer des opinions, des intuitions, des convictions, et jusqu'à... peut-être... des prétentions et même des utopies...

Enfin un bref chapitre dit le mot de la fin.

EN GUISE D'INTRODUCTION... UN REVE

QUEL REVE? Un enseignant-animateur.

L'enseignant rêvé... il existe déjà, mais il ne s'est pas encore assez multiplié pour être retrouvé en exemplaires suffisants dans nos milieux scolaires, collégiaux et universitaires... Il occupe encore les rayons de "l'exclusivité", du "réservé", au sens commercial du terme... Il ne se reproduit pas en quantité satisfaisante pour rejoindre une clientèle qui le désire et l'attend.

Pourtant, il tente de faire surface... il joue des coudes... il veut prendre racine et se reproduire...

Quels sont les indices qui laissent présager son existence prochaine? Quelles sont les forces qui le poussent à être et à se manifester?

La littérature psycho-socio-pédagogique contemporaine le fait "être" de par les théories qu'elle préconise. Elle dessine le portrait d'un enseignant centré sur l'enfant et sur des procédés d'organisation et d'animation orientés vers l'apprentissage des valeurs, des relations et des habiletés et dirigés vers l'actualisation des potentialités de l'élève en faisant appel à ses ressources et à celles

des autres élèves avec lesquels il est quotidiennement en contact. L'image de l'enseignant préoccupé du programme, des manuels, des connaissances à acquérir, du contrôle et de la discipline s'estompe - si elle ne s'efface pas complètement - devant une telle perspective.

La société québécoise, pour ne parler que d'elle, le fait "être" de par ses changements, ses adaptations... Elle n'est plus celle d'hier: ses valeurs, ses comportements, ses institutions, sa structure et pour une bonne part sa pratique pédagogique, ont subi, bien sûr, l'influence des découvertes récentes en matière de disciplines déjà connues ainsi que celle causée par l'avènement de sciences nouvelles, surtout celle de la technologie où sont exploitées les techniques en communication et en animation. Ces modifications et ces influences ont donné naissance à de nouveaux types d'intervention, d'approche, de relation, en somme à de nouveaux modes d'être et d'agir... Le futur enseignant vit de cette société; il fait corps avec elle; il ne peut échapper à ses invitations pour ne pas dire à ses pressions.

L'étudiant d'aujourd'hui le fait "être" de par ses aspirations. Celles-ci sont imbues des théories qu'il apprend et du contexte social qui est sien; elles se manifestent dans l'énoncé de ses convictions, de ses désirs, de ses attentes, de ses reproches et de ses réclamations.

En effet, il suffit d'entendre l'étudiant d'aujourd'hui dire

- qu'il croit aux orientations pédagogiques qui font de l'enfant l'agent principal de son apprentissage,

- qu'il apprécie le genre de classes qui fait confiance à l'enfant et qui développe son autonomie en le laissant prendre des décisions quant à la planification de son temps et de ses activités; il sait que de telles classes existent pour des enfants de 6-12 ans, mais en nombre malheureusement trop restreint,

- qu'il veut se prendre en main pour assumer sa formation en tant que futur enseignant,

- qu'il a le goût de vivre "quelque chose" et que, pour cela, il souhaite que lui soit possible de mettre à l'épreuve ce qu'il conçoit comme objectifs, comme approches et comme stratégies pédagogiques,

- qu'il regrette que les professeurs chargés de l'accompagner dans sa formation ne soient pas des praticiens des théories qu'ils enseignent,

pour comprendre qu'il est prêt, qu'il est mûr, pour aller dans le sens du style de comportements insufflés par la littérature, la société et ses propres énergies...

Littérature, société, étudiants se conjuguent donc pour mettre sur scène, à plus ou moins brève échéance, un type d'enseignant défini comme un spécialiste de l'action pédagogique et particulièrement doté d'habiletés en relations humaines et en animation.

C'est pour accompagner cet enseignant-animateur en formation qu'a été adoptée, pour les stages, la forme d'organisation et de fonctionnement décrite dans cette monographie.

UN PEU D'HISTOIRE...

question de situer le lecteur

Le contexte qui a accompagné la conception, l'organisation et l'implantation des stages depuis 1976 a été le suivant:

- l'avènement de deux programmes
- la diversité des milieux éducatifs
- la formation d'une équipe de professeurs-animateurs.

. DEUX PROGRAMMES

Les programmes de 1976, c'est-à-dire le programme du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et celui du Baccalauréat d'enseignement à l'élémentaire, dont l'avènement faisait suite aux recommandations d'un comité de rationalisation des cours au département des Sciences de l'Education, entendaient, entre autres buts, "améliorer l'aspect pratique de la formation des enseignants en précisant et en réorganisant les stages"[1]; une telle position s'est traduite concrètement de la façon suivante:

1976

---

1 Revision des programmes, Education au préscolaire, Enseignement à l'élémentaire, présentée à la Commission des Etudes par le comité de rationalisation, mai 1976, p. 42, art. 6.2

- les stages sont devenus "des activités créditables et obligatoires"[1],

- quatre(4) cours de stages ont été insérés au programme,

- le concept d'animateur a remplacé celui de superviseur[2],

- les étudiants devaient vivre leurs quatre(4) stages uniquement au préscolaire ou uniquement à l'élémentaire selon le programme auquel ils s'étaient inscrits.

Le programme 1980, né à la suite d'une exigence du MEQ à savoir, préparer de futurs enseignants à exercer leur profession tant au niveau préscolaire qu'au niveau primaire, a quelque peu modifié les décisions prises en 1976 au sujet des stages:

1980

- six(6) cours stages ont été insérés au programme dont un(1), le dernier, est laissé au choix de l'étudiant,

- le titre et la description de chacun des quatre(4) cours stages déjà existants dans le programme de 1976 ont été modifiés,

- le terme "atelier" a remplacé celui de "stage"[3],

---

1 Ibidem, p. 42, art. 6.2

2 Ibidem, p. 45, art. 6.2.4

3 Pour faciliter la compréhension, nous continuerons d'utiliser le terme "stage" tout au long de notre texte.

- les étudiants doivent obligatoirement vivre deux(2) stages au niveau préscolaire et deux(2) stages au niveau primaire.

Les principes sous-jacents aux programmes de 1976 et de 1980 font également partie du contexte qui a présidé à la démarche de conception, d'organisation et d'implantation des stages. Nous les reproduisons, ici, tels qu'énoncés aux programmes de 1976[1], - ils sont demeurés les mêmes au programme 1980 -:

1. La croissance personnelle de l'apprenant doit être favorisée au maximum dans tous les aspects de son développement en vue de sa réalisation comme éducateur, de sa capacité d'adaptation et de l'actualisation de sa créativité.

2. L'enseignement doit être individualisé en vue de respecter le processus d'apprentissage de chaque étudiant, et ainsi permettre une intégration qui lui soit significative en tant que professionnel.

3. Le développement d'habiletés professionnelles doit primer sur l'acquisition des connaissances théoriques qu'il suppose.

4. Tout apprentissage doit s'inscrire dans un processus de recherche ou d'exploration de données du réel; de structuration ou de mise en relation de ces données; d'invention et d'expression de la solution personnelle.

---

1 Programmes d'études du Module du préscolaire et de l'élémentaire (PREL), p. 3, article 2.2

. MILIEUX EDUCATIFS

Vu le déséquilibre de l'offre par rapport à la demande dans le milieu scolaire, - les mises en disponibilité du personnel enseignant l'emportent sur les embauches - les étudiants ont demandé que les stages puissent se vivre en dehors du milieu scolaire; ceci devait leur permettre d'élargir leurs champs d'expérience et partant, leurs possibilités d'emplois.

Depuis quatre(4) ans, les étudiants ont reçu une réponse favorable à leur demande et ont eu accès à des milieux tout aussi divers que les garderies, les hôpitaux et même les centres où se vivent des initiatives privées d'éducation pour enfants; ces divers milieux regroupent en majorité des enfants d'âges pré-maternelle et préscolaire; les étudiants peuvent y vivre tout au plus deux(2) stages; les deux(2) autres devant se faire en milieux spécifiquement scolaires et au niveau primaire.

. EQUIPE

Le 9 juillet 1976, l'assemblée départementale des Sciences de l'Education confiait à six(6) de ses professeurs la tâche de s'occuper des stages en milieu scolaire[1].

---

1 Procès-verbal SC.E.-60-29S.

Après quelques échanges sur le sujet, ces professeurs ont vite senti le besoin de faire équipe, de se donner un mode de fonctionnement et de se fixer des priorités quant à la conception, l'organisation et l'implantation des stages tels qu'annoncés aux programmes revisés de 1976.

Depuis, ce besoin de faire équipe s'est maintenu et effectivement, c'est en équipe que l'expérience "stage", décrite dans cette monographie, s'est vécue. La difficulté principale rencontrée depuis le début a été l'instabilité de l'équipe; certains membres, pour des raisons qui n'ont rien à voir avec les stages, ont dû quitter l'équipe et être remplacés par de nouveaux. De plus, l'augmentation du nombre d'étudiants dans les stages a nécessité l'engagement et l'initiation de d'autres équipier(e)s. Quelques professeurs réguliers du département des Sciences de l'Education ont tout de même suffisamment duré pour maintenir l'esprit, l'unité, la motivation et l'efficacité de l'équipe, quels que soient ses membres et leur nombre.

Programmes, milieux éducatifs et équipes, voilà qui a contribué à la conceptualisation, à l'organisation et à l'implantation des stages.

LA MODE... AU MODELE...

Le modèle présenté dans ce chapitre ressort du contexte déjà décrit et répond avantageusement à ses exigences. Conçu dès 1976-77 en vue de l'organisation et de l'implantation progressives des stages, il a supporté et assumé - sans en être trop affecté dans ses assises premières - les conséquences dues à l'avènement du programme de 1980.

Le fondement des stages est l'action pédagogique formée d'un ensemble d'actes orientés vers l'éducation en général et vers l'enseignement et l'apprentissage en particulier.

De cet ensemble d'actes pédagogiques, l'OBSERVATION et l'INTERVENTION, en tant qu'actes clés, ainsi que l'EVALUATION et le REAJUSTEMENT, en tant qu'actes régulateurs, sont retenus pour constituer les assises des stages.

C'est, en effet, à partir des actes clés que se sont déterminés les titres, les objectifs et les contenus des stages. C'est également à partir de ces mêmes actes que ce sont établies leur succession et leur alternance. De 1976 à 1980, leur ordre était le suivant:

- stage d'OBSERVATION I - session d'automne
- stage d'OBSERVATION II - session d'hiver

} 2e année universitaire

- stage d'INTERVENTION I - session d'automne
- stage d'INTERVENTION II - session d'hiver

} 3e année universitaire

et depuis 1980, il se présente comme suit

- stage d'OBSERVATION I - session d'automne
- stage d'INTERVENTION I - session d'hiver

} 2e année universitaire

- stage d'OBSERVATION II - session d'automne
- stage d'INTERVENTION II - session d'hiver

} 3e année universitaire

Cette dernière énumération est justifiée par le fait que les stagiaires doivent faire, obligatoirement, deux(2) stages au niveau préscolaire et deux(2) stages au niveau primaire; or, OBSERVER et INTERVENIR à chacun des niveaux constituent le cycle complet de l'action pédagogique; le premier cycle vécu durant la 2e année universitaire en est un d'initiation, alors que le second vécu durant la 3e année universitaire en est un d'approfondissement.

La visée était la même durant les premières années, mais l'initiation et l'approfondissement se faisaient d'abord et seulement à propos de l'OBSERVATION; ils étaient repris ensuite à propos de l'INTERVENTION. De plus, l'accent portait sur l'apprentissage à OBSERVER et à INTERVENIR sans tenir compte du milieu. Comme conséquences les stagiaires vivaient deux(2) stages d'OBSERVATION dans une même classe, de tel niveau et de tel degré, et ce, sans jamais

intervenir, ou encore ils vivaient deux(2) stages d'INTERVENTION dans telle classe, de tel niveau et de tel degré sans la connaître, sans l'avoir observée. La prise de conscience de cette lacune s'est faite lors de la revision du programme en 1980.

En plus de constituer les bases des stages, les actes clés et les actes régulateurs retenus établissent entre eux une relation de réciprocité et de complémentarité.

En effet,

- l'OBSERVATION et l'INTERVENTION trouvent leurs éléments régulateurs dans l'EVALUATION et le REAJUSTEMENT
  et
  l'EVALUATION et le REAJUSTEMENT ont pour principaux champs d'action l'OBSERVATION et l'INTERVENTION.

- l'OBSERVATION appelle l'INTERVENTION
  et
  l'INTERVENTION suppose l'OBSERVATION

- l'EVALUATION appelle le REAJUSTEMENT
  et
  le REAJUSTEMENT suppose l'EVALUATION

- l'OBSERVATION I trouve son complément dans l'OBSERVATION II
  et
  l'INTERVENTION I trouve son complément dans l'INTERVENTION II.

Cette dynamique créée par la succession, l'alternance, la réciprocité et la complémentarité des actes privilégiés de l'action pédagogique, devenus éléments organisateurs d'un "modèle" de formation pratique en milieux éducatifs, appellent des caractéristiques, toutes aussi dynamiques que celles de la progression et l'amplitude. Celles-ci ont trait à des dimensions de l'apprentissage telles que

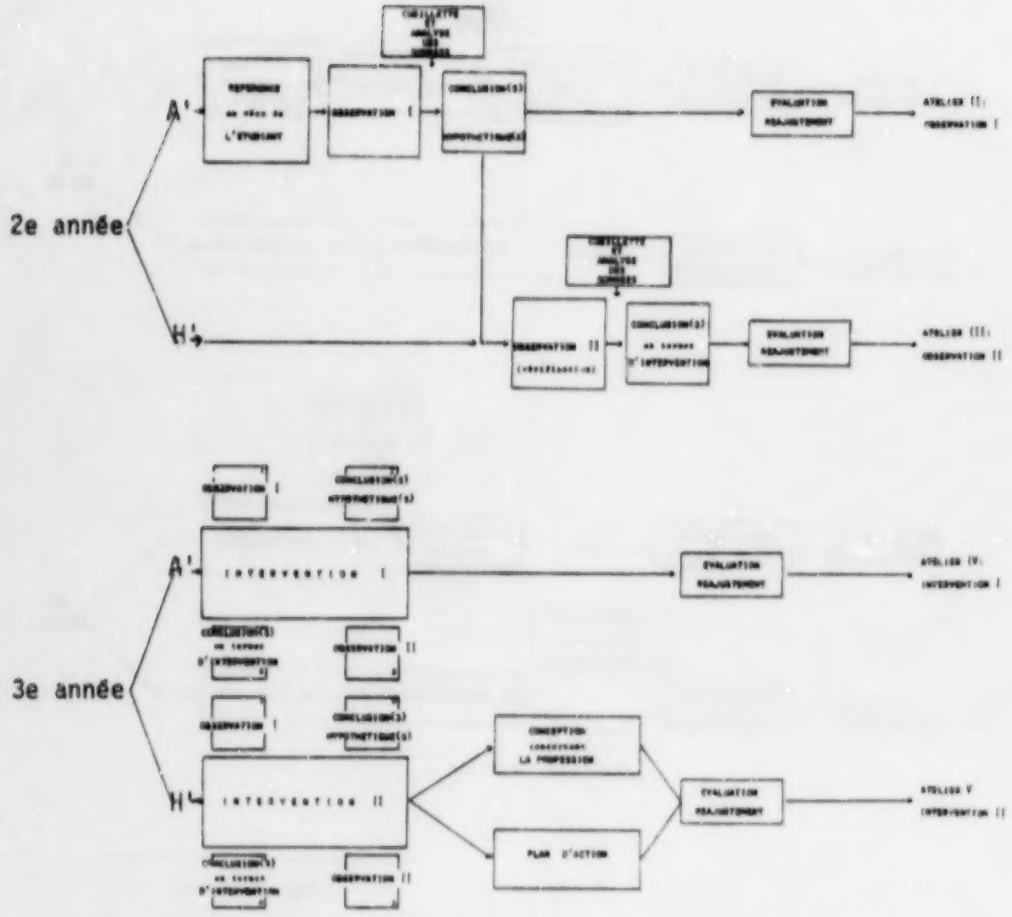
- l'APPRENDRE
- l'APPRENDRE A ETRE
- l'APPRENDRE A FAIRE
- l'APPRENDRE A DEVENIR

et elles apparaissent dans l'énoncé des contenus et des objectifs des stages décrits au programme tout comme dans l'expression des contenus, des objectifs et des moyens précisés par l'étudiant dans ses divers projets de stage.

L'on trouvera dans les pages suivantes les tableaux schématiques de l'articulation des stages tels que conçus, organisés et implantés de 1976 à 1980 et depuis 1980.

I. SCHEMA DES STAGES

1976 - 1980

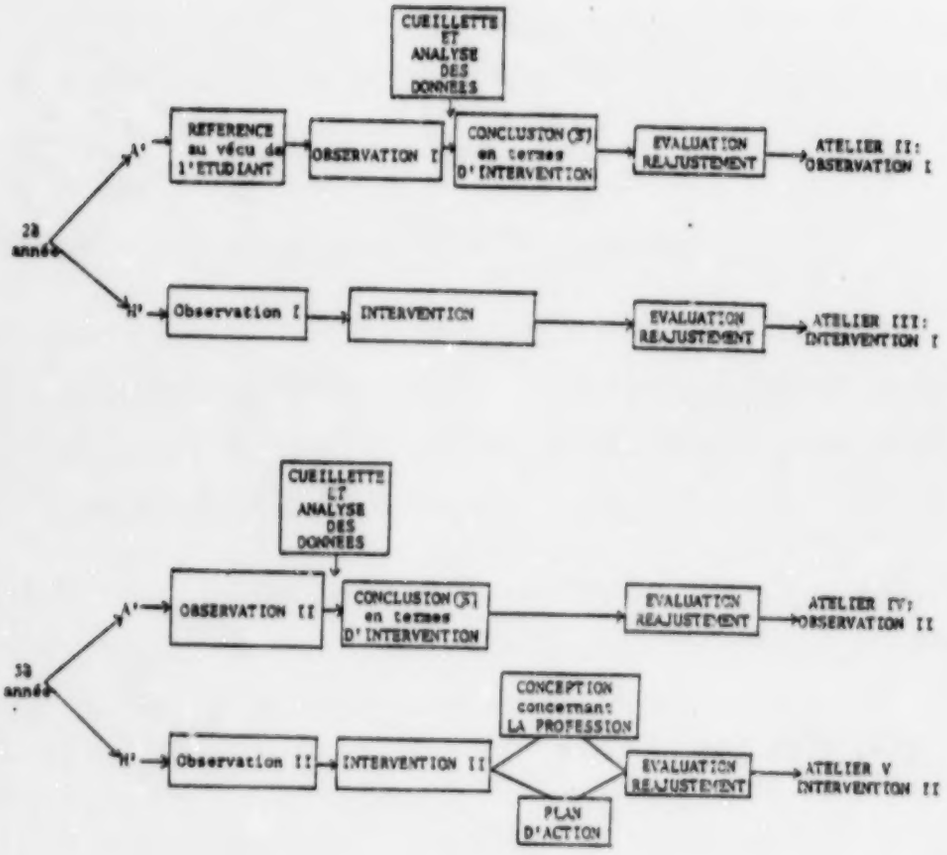


A': session d'automne

H': session d'hiver

II. SCHEMA DES STAGES

1980



A' = session d'automne

H' = session d'hiver

DES PRINCIPES...

Les principes retenus pour soutenir et accompagner le processus de formation pratique en milieux éducatifs s'énoncent et se décrivent comme suit:

1. L'ETUDIANT: AGENT PRINCIPAL DE SA FORMATION

Bien que ce principe convienne à tout processus qui a pour fin la formation d'un individu, il est considéré comme primordial dans le contexte d'une formation par le biais des stages. Cette affirmation repose sur les convictions suivantes:

- l'étudiant est capable de dynamisme, d'initiative, de responsabilité et ce, en raison même du dynamisme vital de croissance qui existe en chaque personne, peu importe son intensité;

- le contexte de pratique dans lequel il est placé et les ressources même du milieu sont des agents provocateurs d'implication personnelle;

- le choix qu'il a fait, peu importe les motifs d'où il origine, l'incite à confronter ses attentes, ses goûts, ses désirs, ses intérêts, au réalisme de la vie professionnelle qu'il envisage et ce, pour s'assurer du bien-fondé, de la pertinence, de la solidité et de la constance de ce choix.

Pour rendre concret et effectif ce principe, les responsables des stages à l'université ont cru bon ne fournir à l'étudiant, pour le guider dans sa démarche, que des orientations générales et lui laisser l'opportunité de prendre des décisions quant aux modalités qui lui permettront de faire les apprentissages attendus.

2. L'ANIMATEUR ET L'ENSEIGNANT: PERSONNES-RESSOURCES

Ce principe, tout en étant en rapport étroit avec le précédent, repose sur le fait que l'étudiant a besoin d'information, de support, d'aide, dans sa démarche de formation professionnelle et que c'est auprès des professeurs chargés de l'accompagner qu'il s'attend de trouver conseil, soutien, ressource. D'ailleurs, pourquoi viendrait-il à l'université et s'inscrirait-il à des cours si ce n'était pour cela?

3. L'ACTION PEDAGOGIQUE: FONDEMENT DES STAGES

C'est principalement en vue d'éduquer et d'accompagner l'enfant dans ses apprentissages que l'étudiant ambitionne de devenir enseignant; l'action pédagogique, avec ses actes clés et ses actes régulateurs, ne peut donc être que l'élément de référence de la conception et de l'organisation des stages qui ont pour but de rendre l'étudiant apte à agir professionnellement.

4. L'OBSERVATION ET L'INTERVENTION: ACTES CLES DE L'ACTION PEDAGOGIQUE ET CONTENUS DES STAGES

"Connaître et agir" constituent en quelque sorte le commencement et la fin de toute action pédagogique; "connaître pour mieux agir et agir avec l'intention de connaître davantage", voilà qui améliorent progressivement et continuellement l'action d'un enseignant: ces deux actes sont donc retenus comme étant objets d'apprentissage théorique et pratique tout au cours des stages.

5. L'EVALUATION ET LE REAJUSTEMENT: ACTES REGULATEURS DE L'ACTION PEDAGOGIQUE

Comme l'évaluation est un acte de réflexion qui provoque une analyse de la situation et que le réajustement en est un qui fait suite à l'évaluation et rend effectifs les résultats de celle-ci, il est donc plus souhaitable que tous deux accompagnent, de façon continue, l'action pédagogique; étant tous deux éléments provocateurs de prises de conscience, il est juste qu'ils s'intègrent dans le processus d'apprentissage à titre de régulateurs.

6. LES PRISES DE CONSCIENCE: SOURCES D'APPRENTISSAGE ET CRITERES DE SUCCES D'UN STAGE

Prendre conscience des éléments qui ont joué dans une action pédagogique, des relations qui s'y sont établies, des facteurs qui

y sont intervenus, etc., devient source d'apprentissage et, en quelque sorte le seul critère de réussite d'un stage. A notre avis, un stage non réussi en est un à propos duquel l'étudiant ne sait rien dire, rien expliquer, même si, ledit stage s'est déroulé de façon harmonieuse...

7. L'ANIMATION: PROCEDE D'ENCADREMENT

C'est un choix fait dans la logique du premier et du deuxième principes énoncés ci-haut. Pour laisser à l'étudiant la responsabilité de sa formation tout en l'aidant, il est apparu clair qu'il faille adopter un procédé qui lui facilite l'exercice de cette responsabilité; ce qui n'apparaissait pas aussi évident en choisissant comme procédé d'encadrement la supervision. On comprendra mieux l'impact de ce choix une fois lu le chapitre sur l'animation.

8. LA PERSONNALISATION PROGRESSIVE DE L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE: FIN A POURSUIVRE

L'étudiant en formation est un individu à considérer dans toute sa "complétude", c'est-à-dire, ses besoins, ses motivations, ses désirs, ses convictions, ses expériences, ses connaissances, etc., etc. C'est avec tout lui-même qu'il sera enseignant... Il est donc essentiel de l'aider à se définir et à se préciser, comme de

lui permettre déjà de se confronter avec le réalisme de la profession vers laquelle il s'oriente. Il n'y a pas qu'un modèle, qu'un style de bon enseignant...

UN CONTENU...

Le contenu des stages s'est établi à partir des actes clés de l'action pédagogique: l'observation et l'intervention. - Dans ce chapitre, chacun fera l'objet d'un long développement car chacun a fait également objet de longues réflexions. -

OBSERVATION

. Une SITUATION de contraste, de défi, de richesse

L'observation avec ses moyens de saisir le milieu et ce milieu lui-même avec tout son réalisme créent une situation difficile à concilier: d'une part, l'observation "sur le terrain", comme en laboratoire, oblige à la systématisation, au processus méthodique; d'autre part, le milieu, "le terrain", car c'est bien de lui qu'il s'agit ici et non du laboratoire, présente à l'observation ses exigences, ses fluctuations, sa mouvance, sa spontanéité...

Contrastes

Le défi consiste donc à trouver moyen de capter le plus objectivement possible les manifestations d'un milieu qui doit demeurer vrai, réel et dont les effets ne doivent être réduits d'aucune façon. Cela demande au futur enseignant d'apprendre, petit à petit, à jouer conjointement et continuellement les rôles d'observateur et

Défi

d'intervenant; c'est ce qu'il fera, en situation de stages, lorsqu'il expérimentera ses projets d'observation tout en participant aux activités prévues par l'enseignant; ainsi en viendra-t-il à acquérir l'habileté à focaliser son attention sur des composantes particulières de la réalité scolaire sans avoir à les isoler de leur contexte vrai et sans avoir à créer des situations artificielles et privilégiées.

Voir le milieu tel qu'il est, se laisser en quelque sorte "porter" par lui, le "laisser parler" afin qu'il se dise - au lieu d'y projeter ses intuitions, ses préjugés, ses grilles pré-établies, ses connaissances théoriques pour y trouver justification et confirmation - contribuent à "décristalliser" les convictions, les visées et les comportements ainsi qu'à ouvrir à de nouvelles dimensions et à de plus amples données; utiliser des méthodes, des procédés et des techniques systématisés, structurés, mais aussi adaptés à la situation qu'est l'observation "sur le terrain", conduit à objectiver les données manifestées, engage à plus de réflexion, invite à la vérification et tempère le jugement.

Richesses

. Une CONCEPTION à triple volet

L'observation, selon notre visée des stages, se conçoit comme

- une OPERATION qui fait partie intégrante de l'action pédagogique et l'accompagne de façon continue; une OPERATION voulue pour

obtenir l'information la plus complète et la plus objective possible sur les composantes scolaires observées dans leur situation d'ensemble; une OPERATION de base apte à fournir les éléments nécessaires aux solutions à apporter et aux interventions à effectuer;

- une METHODE FONDAMENTALE propre à objectiver l'action première de toute perception, laquelle action consiste à saisir le réel à partir des sensations et des impressions reçues par un organe sensoriel; l'élaboration d'un plan systématique et l'utilisation d'un processus méthodique de cueillette et d'analyse de données feront ainsi accéder l'observation au-delà de celle dite de "simple regard";

- un OBJECTIF à poursuivre en termes d'apprendre (connaissances du processus, des procédés et des techniques de l'observation), d'apprendre à faire (habileté à adopter les attitudes pertinentes et les moyens adéquats pour concilier les exigences de l'observation systématique et les manifestations réelles des composantes observées), d'apprendre à utiliser (à partir des résultats de l'analyse des données, habileté à déceler, à définir et à planifier des solutions en termes d'intervention) et d'apprendre à devenir (acquisition des aptitudes qui feront de l'étudiant un enseignant observateur-intervenant).

. Des CARACTERISTIQUES particulières

En tant qu'opération, méthode et objectif, l'observation revêt, pour son utilisation dans un contexte de stages, les caractères suivants:

- elle est une observation à être utilisée "sur le terrain" et non en laboratoire, en champ privilégié;

- elle est une observation-participation en ce sens que l'étudiant se préoccupe d'observer tout en collaborant aux activités d'enseignement-apprentissage; l'essentiel pour l'étudiant, c'est de s'impliquer totalement dans la réalité scolaire; l'accent, c'est d'observer lorsqu'il s'agit des deux(2) stages d'observation;

- elle est une observation dont les procédés et les techniques sont plutôt peu structurées; ceci est dû au fait que l'observateur s'impose plus ou moins à la réalité pour la modifier ou l'artificialiser; il tente plutôt de l'exploiter, à des degrés divers, dans ses vraies complexités, ses vraies dimensions;

- elle est une observation qui réclame la vérification; la dernière étape du processus pose tellement de questions à l'observateur qu'il se voit dans l'obligation de s'assurer que les conclusions qu'il déduit des résultats de l'analyse des données sont telles ou non qu'elles apparaissent; concrètement, c'est la reprise des étapes du processus d'observation pour confirmer ou infirmer une ou des hypothèse(s) énoncée(s) à la suite des résultats obtenus.

. Des ELEMENTS de motivation

Pourquoi observer? La réponse à cette question n'est pas évidente à l'étudiant; encore moins évidente lui apparaît la nécessité de recourir aux procédés et aux techniques structurés, bien que peu structurés. La rigueur du processus n'est guère emballante. Passer directement aux actes d'intervention, "enseigner", "faire l'école", comme il est souvent entendu, voilà qui est fortement désiré...

Pourquoi donc s'astreindre à observer? La réponse à cette question relève des effets produits par une observation sérieusement conduite; en effet,

- l'observation engendre des prises de conscience touchant, soit les aspects comportementaux des élèves, des enseignants et de l'étudiant lui-même, soit l'organisation et le fonctionnement du milieu, et ce, à des fins d'amélioration, de changement, de correction;

- l'observation développe des attitudes de décentration par rapport à la théorie et à la pratique; projeter sur le milieu sa propre grille d'analyse fait d'ordinaire tourner en rond; "photographier" le milieu, mieux, le "filmer", donne à ce milieu l'occasion de "parler", de "s'exprimer", de se manifester et donne à l'observateur l'opportunité d'ajouter à ce qu'il sait déjà, de voir davantage qu'il n'a déjà vu, peut-être d'aller de surprise en surprise, de découverte en découverte, même de refuser les acquis qui semblaient immuables, plus, de pressentir les choses et les événements

de toute autre façon et ainsi de modifier ses façons de voir et d'agir; l'observation élargit ainsi l'horizon de l'observateur et crée alors l'une des conditions propices à l'adaptation continue durant l'exercice de la profession; la routine en prend pour son compte;

- l'observation achemine graduellement vers l'acquisition d'habiletés à poser des jugements objectifs, à trouver des solutions adéquates, à poser des actes pertinents d'intervention pédagogique.

. Un CONTENU et un BUT élargis

En page 7 du document d'orientation de la direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Education paru en octobre 1980 et intitulé La formation pratique des enseignants, on y lit ce qui suit à propos de l'observation:

> ... l'étudiant-maître
>
> - observe des actes professionnels posés par un maître en exercice ou observe des actes de même nature, c'est-à-dire des actes semblables aux actes professionnels.

A notre avis, ce contenu est nettement restrictif et peu clair; en plus, ainsi énoncé, il s'inscrit dans un modèle de formation pratique basé sur l'imitation, le "modeling" et demeure suggestif d'une

démarche d'observation réservée à un contexte limité et artificiel... A force de centrer son attention sur les faits, paroles et gestes de quelqu'un, il est risqué de s'y façonner quelque peu, surtout quand ce quelqu'un est présenté comme "un maître" (expression déjà abusive, même ridicule à y penser sérieusement...); dans un tel contexte, il est surtout risqué, pour un étudiant en formation, de faire taire ses propres élans et d'adopter une attitude passive tout en se posant des "pourquoi" qu'il n'ose énoncer tout haut de peur de donner l'impression de remettre le comportement de l'enseignant en question, de faire la leçon, d'avoir l'air de dire "Moi, je n'aurais pas agi comme cela... moi, je m'y serais pris autrement..." surtout quand il n'a pas ou qu'il a peu l'occasion d'éprouver ses intuitions personnelles...

Un contenu plus vaste offert à l'observation et s'inscrivant dans une démarche qui oblige l'étudiant à agir comme collaborateur de l'enseignant et comme participant aux activités d'enseignement-apprentissage, tout en ayant pour effet d'assouplir les relations entre l'étudiant et l'enseignant (celui-ci ne se sachant plus l'unique cible du regard scrutateur de celui-là), donne la chance à l'étudiant d'interroger le plus de composantes possibles de la réalité scolaire, composantes qui débordent l'acte professionnel d'enseigner mais qui n'y sont pas étrangères; au contraire, elles accompagnent cet acte et souvent le conditionnent. Voici un certain nombre de ces composantes qui ont avantage à être soumises à l'observation:

- l'environnement humain: enfant, parents, enseignant, étudiant, directeur, secrétaire, infirmière, agent de pastorale scolaire, orthopédagogue, bibliothécaire, etc., dans leurs conceptions, leurs fonctions, leurs rôles, leurs relations, leurs comportements, leurs motivations et ce, en tant que personnel responsable, à un titre ou à un autre, de l'apprentissage de l'enfant, de l'organisation et du fonctionnement du milieu scolaire;

- l'environnement physique: région, paroisse, quartier, école, classe, bibliothèque, gymnase, cour de récréation, etc., dans leurs caractéristiques, leur organisation, leur fonctionnement, leur utilité;

- les supports pédagogiques: règlements, programmes, horaires, matériel, méthodes, examens, bulletins, évaluation qualitative et quantitative, etc., dans leur opportunité, leur valeur, leur utilité, leur pertinence;

- autres: syndicat, activités "parascolaires", commission scolaire, etc.

Le but énoncé dans le document du Ministère s'apparente au contenu qui y est décrit en ce sens qu'il est lui aussi limité; il n'englobe pas toutes les activités dont un enseignant a souvent la responsabilité parce qu'enseignant; en effet, il y est écrit:

> ... dans le but de développer son habileté et ses aptitudes à assumer, avec l'encadrement approprié, la prise en charge d'un groupe d'élèves ou d'une classe en milieu scolaire.

Il est pourtant bien connu que les activités exercées par l'enseignant dépassent "la prise en charge d'un groupe d'élèves ou d'une classe"; ainsi,

- il a à établir des relations avec d'autres enfants, les parents, ses collègues, ses patrons et les responsables des divers organismes hors école:
  .. soit pour travailler de concert avec ces personnes,
  .. soit pour bénéficier de leurs services,
  .. soit pour les faire bénéficier de ses compétences,
  .. etc...;
- il a encore à poursuivre sa formation pour se tenir à jour;
- il a parfois à s'adonner à l'étude de dossiers pédagogiques, à contribuer à l'implantation de nouveaux programmes, à représenter ses collègues dans diverses associations, colloques, congrès, à s'engager comme membre ou à assumer des fonctions au sein d'associations professionnelles;
- il a parfois aussi à partager des tâches administratives avec la direction de l'école;
- et quoi encore...

Cette brève énumération laisse entrevoir qu'il y a place pour un élargissement du but à poursuivre et ce, autant lors des stages d'observation que de ceux d'intervention. A chaque tâche, à chaque responsabilité et fonction nouvelles, à chaque rôle nouveau, à observer ou à exercer, correspondent des habiletés et des aptitudes que le futur enseignant se doit de développer.

En présence d'un contenu plus vaste, d'un but davantage élargi, il y a place pour l'intérêt de l'étudiant et pour son apprentissage; de plus, l'image indélibile et exaspérante pour l'enseignant, celle qui surgit spontanément et fait réagir quand se prononce l'expression "stage d'observation", celle qui représente l'étudiant assis quelque part en arrière de la classe, regardant l'enseignant et les enfants, se penchant de temps à autre pour écrire, cette image, plus, cette situation à caractères passifs, cède la place à une observation active, participante et personnalisée... L'étudiant a beaucoup à voir, à interroger, à entendre, à analyser... et en plus, il a à participer aux activités de l'école et de la classe, à collaborer avec l'enseignant, à s'impliquer dans le milieu. Où se voit-il lors des stages d'observation? Non plus à l'arrière de la classe, mais debout ou assis auprès des enfants pour les aider, au bureau du directeur, dans la bibliothèque, auprès de la secrétaire, de l'orthopédagogue, en conversation avec la concierge, le président du syndicat; il se voit encore à préparer le matériel pédagogique, à corriger des travaux d'élèves, à prendre connaissance de la convention collective des professeurs, à échanger avec d'autres enseignants, et encore...

. Une APPROCHE qualitative

Pour accompagner une démarche d'observation qui veut tirer un profit maximal de ce qui se passe, se vit, se produit, se déroule, dans un milieu éducatif, l'approche "qualitative" apparaît toute désignée. La principale raison de ce choix repose sur le fait que cette approche permet à l'observateur d'aller chercher "sur le terrain" les thèmes de la situation à l'étude ainsi que leur définition et leurs relations. Ceci a pour effets, à notre avis, de provoquer la "décristallisation" d'une conviction, d'une attitude, d'un comportement, ainsi que la "défixation" relativement à une théorie, à un système, d'inciter l'observateur à éviter de considérer comme absolus ses "patterns", ses grilles, ses listes d'objets ou de comportements, préparés à l'avance; elle laisse place à l'ajout ou au retrait selon les manifestations de la situation observée... Une telle approche, en définitive, permet à la réalité de se dire plus, est propre à élargir l'horizon de l'observateur et fait naître des théories inattendues... peut-être.

. Une PROGRESSION: d'une initiation à un approfondissement

Une progression est entrevue quant au déroulement des deux(2) stages d'observation.

Le premier stage d'observation en est un d'initiation à la fois à la réalité scolaire et à réalité "observation".

Il suffit d'accompagner les étudiants lors de leur premier stage et ce, durant plusieurs années consécutives, pour y voir se reproduire les mêmes emballements et surtout les mêmes appréhensions. Pour eux, c'est comme si deux(2) mondes s'offraient subitement à leur connaissance et à leur compréhension: celui du milieu en tant que réalité et celui de l'observation en tant que processus et moyens... Le milieu scolaire, les stagiaires l'ont connu comme élèves et non comme enseignants; donc, leurs premières réactions sont, entre autres, pour se demander quel accueil il leur sera fait de la part des enfants, de l'enseignant, des collègues, de la direction, quelle image ils véhiculeront d'eux-mêmes, comment ils parviendront à intégrer observation et participation, sur quoi s'arrêteront leurs choix quant aux multiples et diverses composantes de la réalité scolaire. En ce qui concerne l'observation, c'est en quelque sorte un vaste inconnu auquel ils font face: que comporte pratiquement chaque étape du processus d'observation? quels moyens retenir ou quelles méthodes adopter pour réaliser au mieux chacune de ces étapes?

Cette situation nécessite d'abord une INITIATION à ces mondes quelque peu étrangers et insécurisants, et ce, en termes d'apprentissage, d'intégration et d'implication; autrement dit, l'étudiant a besoin de temps pour s'adapter à ces mondes, pour s'y retrouver,

pour s'y sentir à l'aise, et un stage consacré à cette initiation n'est vraiment pas de trop.

Le second stage d'observation s'annonce alors prêt pour l'approfondissement. Il a été précédé des stages d'OBSERVATION I et d'INTERVENTION I et le monde de la réalité scolaire, de même que celui de la réalité "observation", ne sont plus aussi inconnus qu'ils ne l'étaient au premier stage d'observation. L'étudiant se sent alors plus dégagé de certaines appréhensions, plus détendu, plus sécure.

Il a cependant à entrer en contact avec un niveau scolaire encore inexploré. En effet, si ses premiers stages ont été faits au niveau préscolaire, ses deux(2) derniers stages devront obligatoirement se faire au niveau primaire ou vice-versa. C'est donc à l'intérieur d'un milieu nouveau que l'étudiant aura à APPROFONDIR la réalité scolaire et la réalité "observation". Cet approfondissement se traduit, pour nous, par les termes PLUS et MIEUX... Concrètement, cela signifie:

- EXPLORER de nouvelles composantes de la réalité scolaire;
- SCRUTER davantage les composantes déjà observées dans des contextes identiques ou différents;
- S'OUVRIR à un éventail plus large de techniques et de méthodes pour examiner de plus près et mieux la réalité scolaire;

- CUEILLIR davantage d'informations à propos des composantes choisies pour observation;

- ELARGIR sa compréhension des informations livrées par la réalité observée;

- CONFRONTER et essayer de COMPRENDRE le jeu de la subjectivité et de l'objectivité créé par le projet élaboré en vue de l'observation et par la réalité manifestée durant l'observation;

- SE SERVIR davantage de moyens existant et divers, ou en CREER de nouveaux, pour cueillir et analyser les données avec plus de minutie et de méthode;

- EXPLIQUER avec plus de consistance et d'objectivité les résultats de l'analyse des données cueillies;

- EXPRIMER des conclusions en termes d'interventions davantage réalistes et applicables immédiatement;

- DEFINIR et PLANIFIER des interventions pédagogiques davantage applicables dans le contexte qui est le sien dans tel milieu;

- CONFRONTER les manifestations de la réalité observée avec les positions subjectives et souvent pré-établies pour décristalliser, relativiser, modifier et enrichir d'éléments nouveaux lesdites positions;

- RETIRER des résultats de l'observation des éléments davantage profitables et appropriés en vue d'actions individuelles et collectives à court, moyen et long terme.

S'attarder aussi longuement à l'observation dans une situation de stages en milieux éducatifs était opportun et nécessaire pour la bonne raison que les stages d'observation sont perçus et vécus comme des moments ingrats de la formation pratique. La situer dans l'ensemble des éléments qui contribuent à la formation d'un futur enseignant et qui font objets de l'action pédagogique et faire le tour de ses diverses facettes convaincront les utilisateurs, espérons-le, de son importance et de son utilité.

INTERVENTION

. Une SITUATION emballante, délicate et frustrante, mais riche pour l'apprentissage

Emballement

A l'opposé des périodes de stages réservées à l'observation, celles consacrées à l'intervention sont particulièrement désirées par l'étudiant; sa motivation relève de l'idée qu'il se fait de l'intervention: il la considère comme l'acte essentiellement actif et

dynamique de la profession qu'il a choisi d'exercer. Il s'imagine déjà être l'"enseignant" et c'est presque tout dire...

Cependant, ces moments ardemment souhaités ne sont pas exempts de contraintes, surtout dans un contexte de stages... Les principales sont les suivantes:

Frustrations

- l'étudiant arrive en classe alors que les activités scolaires sont commencées depuis déjà six(6) semaines;

- le climat, l'organisation et le fonctionnement de cette classe ne sont pas les résultantes d'actions planifiées, dès le début, par l'étudiant et les enfants;

- le lieu où l'étudiant s'apprête à exercer des interventions n'est pas son lieu familier; il est celui d'un enseignant régulier qui en a la responsabilité au moins pour l'année en cours;

- l'étudiant arrive dans la classe avec l'intention de ne pas déranger, de ne pas s'imposer, de ne rien perturber; et pourtant, il a un projet à expérimenter, projet qui reflète ses convictions, ses façons de voir et d'agir... Il voudrait s'essayer à plein, en tout, partout... Parfois, il le peut; d'autres fois, il le peut plus ou moins; rarement il ne le peut pas du tout...

Que faire dans la circonstance? Saisir l'occasion d'apprendre même au-delà du prévu... D'ordinaire, l'étudiant prévoit des apprentissages proprement pédagogiques qui sont de l'ordre de la planification, de l'utilisation des méthodes, des techniques et des procédés d'apprentissage et d'enseignement, des conditions à établir concernant les relations avec les enfants, l'enseignant, les collègues et la direction. Mais aller jusqu'à prévoir comment composer avec les éléments en place pour à la fois s'y intégrer et y réaliser son projet, voilà qui est plus rare et aussi plus difficile... C'est lorsque les contraintes se font sentir concrètement que l'étudiant commence à se demander ce qu'il doit faire, comment il doit agir ou réagir. Il y a donc là tout un domaine à exploiter en vue de l'apprentissage: ainsi, apprendre à argumenter, à réorganiser, à tirer parti de la situation; apprendre aussi, à ce moment tardif, qu'une ou plusieurs rencontre(s) préalable(s) au jour "J" des stages aurai(en)t été nécessaire(s) avec l'enseignant pour sonder les dispositions du milieu, pour connaître le degré d'intégration qui lui est accordé, pour établir des ententes, en somme, pour savoir à quoi s'en tenir... C'est peut-être une facette de l'apprentissage de la vie qui est ici en cause et qui n'est pas transposée en situation d'études... Pourtant, l'étudiant a déjà fait l'expérience que celle-ci, la vie, offre rarement des situations idéales, faciles et totalement conformes aux vues des usagers, même quand il est étudiant. Peut-être a-t-il surtout à apprendre à vivre avec des difficultés tout en apprenant à se sentir relativement confortable.

Apprentissage

. Une CONCEPTION à double volet

Selon le modèle retenu pour l'organisation des stages, l'intervention se conçoit comme:

- une OPERATION qui fait partie intégrante de l'action pédagogique et qui consiste à poser des actes professionnels susceptibles d'influencer l'apprentissage d'un élève ou d'un groupe d'élèves;
- un OBJECTIF à poursuivre en termes d'apprendre (connaissances des divers processus d'enseignement et d'apprentissage), d'apprendre à faire (habiletés à utiliser les connaissances acquises) et d'apprendre à devenir (acquisition des aptitudes qui feront de l'étudiant un enseignant observateur-intervenant).

. Des CARACTERISTIQUES particulières

L'intervention ainsi conçue revêt, dans son utilisation, les caractéristiques suivantes:

- elle est une intervention qui se veut intégrée, non compartimentée, en ce sens qu'elle vise, dans un même acte, le plus de dimensions, le plus de facettes possibles de l'apprentissage, telles que l'APPRENDRE... l'APPRENDRE A ETRE... l'APPRENDRE A FAIRE... l'APPRENDRE A DEVENIR...; ce souci d'intégration se doit d'apparaître concrètement dans les énoncés des objectifs à poursuivre, dans les moyens

choisis pour atteindre les objectifs et dans les moyens retenus pour évaluer l'atteinte des objectifs;

- elle est une intervention qui s'exerce à la suite d'une observation vérifiée; celle-ci suggère le sens et les modalités de l'intervention;

- elle est une intervention qui se vit, de la part de l'étudiant, dans un climat de participation et d'intégration aux activités du milieu et ce, tantôt en tant qu'intervenant secondaire (INTERVENTION I), tantôt en tant qu'intervenant principal (INTERVENTION II);

- elle est une intervention systématique, c'est-à-dire planifiée, organisée et expérimentée; au début, surtout lors du premier stage, les interventions préparées s'expérimentent à des moments précis de la planification globale de l'enseignant et à propos de disciplines différentes; elles sont alors dites des interventions discontinues, ponctuelles, sporadiques; lors du second stage, les interventions prennent toute la place, à tous moments et à tous propos; l'étudiant est alors l'agent principal de l'organisation et du fonctionnement de la classe dont il prend l'entière, non la première, responsabilité; ces dernières interventions sont dites séquentielles et continues;

- elle est une intervention orientée vers la recherche, par l'étudiant, d'un modèle personnel d'action pédagogique appuyé sur une philosophie de l'éducation qui lui est également personnelle; bien

que cette recherche soit une des préoccupations principales de l'étudiant tout au long de ces stages, elle devient dominante et primordiale à l'occasion des deux(2) stages d'intervention. En effet, dès le stage d'INTERVENTION I, l'étudiant s'efforce de découvrir les éléments qui lui serviront à élaborer sa propre philosophie de l'éducation ainsi que son propre modèle d'intervention ou d'action pédagogique; à cette fin, il concentrera ses énergies à cerner les situations concrètes vécues en milieu de stage et qui rejoignent ou non ses vues encore primaires à propos de l'éducation en général et de l'intervention pédagogique en particulier, à ébaucher sa philosophie de l'éducation et son modèle d'intervention en clarifiant les principes et les notions qui lui tiennent à coeur et qu'il désire appliquer, à s'assurer si déjà, du point de vue théorique, il y a cohérence entre sa philosophie et son modèle d'action, à confronter, lors d'essais, la théorie à la pratique, le conçu au vécu; fort de ces premières tentatives, l'étudiant envisagera le stage d'INTERVENTION II comme étant le moment privilégié de préciser ce qui peut être appelé son style pédagogique ou professionnel; la préparation à ce stage consistera alors à formuler la philosophie qu'il croit lui convenir, à décrire le modèle d'intervention qui découle de cette philophie et à traduire le tout dans un plan d'action; durant les trois(3) semaines de présence dans le milieu, il concentrera ses efforts à expérimenter, à analyser, à évaluer et à réajuster ce qui a fait l'objet de sa conception et de son action pédagogique. En plus d'amener l'étudiant à découvrir peu

à peu son style pédagogique, une telle préoccupation l'achemine vers plus de connaissances de lui-même, vers plus d'autonomie pédagogique et vers une action professionnelle davantage personnalisée et davantage personnalisante dans le sens de retombées bénéfiques sur les enfants...

. Des ACTES multiples

Les actes d'intervention auxquels l'étudiant en formation doit s'habiliter par la pratique ont trait

- à la planification à long, à moyen et à court terme d'activités pédagogiques;
- à l'organisation et l'exploitation des situations d'apprentissage, qu'elles soient prévues ou spontanées; dans le dernier cas, ce qui paraît paradoxal ne l'est pas, il s'agit, pour l'étudiant, à la suite d'une situation imprévue où il a été pris au dépourvu, d'étudier cette situation, d'en dégager les principaux éléments et de se préparer en se disant "si cette situation se représentait, comment devrais-je agir, quel(s) objectif(s) pourrais-je poursuivre et par quels moyens, etc.";
- à l'utilisation des méthodes et des procédés d'apprentissage;

- à l'exploitation du matériel préfabriqué et/ou à la création de matériel adéquat;

- au décodage des apprentissages;

- aux relations enseignant et enseigné(s);

- à l'évaluation.

. Une PROGRESSION: d'une initiation à un approfondissement

La progression qui va d'une initiation à un approfondissement trouve sa place à l'intérieur des stages d'intervention tout comme à celui des stages d'observation.

Il y a d'abord place pour progresser du fait que l'étudiant a à intervenir auprès d'enfants de niveaux scolaires différents. On n'intervient pas auprès d'enfants du préscolaire de la même façon qu'auprès d'enfants du primaire. Le développement des enfants et les activités scolaires obligent à modifier les actes d'intervention.

Il y a encore place pour de la progression en raison même des particularités qui caractérisent les interventions de chacun des deux(2) stages dits d'intervention. Ainsi, le stage d'INTERVENTION I met l'accent sur le fait que l'étudiant s'initie à intervenir en

préparant et en expérimentant des interventions qui s'insèrent dans la planification d'ensemble de l'enseignant et qui portent sur différentes disciplines; ces interventions se font, par l'étudiant, de façon isolée, discontinue, sporadique et en présence de l'enseignant. Tout en agissant ainsi et tout en collaborant avec l'enseignant aux autres activités scolaires, l'étudiant se met à la recherche d'un modèle pédagogique personnel; il tente d'articuler les idées, les opinions et les convictions, quelque peu éparses, qu'il a déjà à propos de l'éducation, de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'enfant, de l'enseignant, du système scolaire, etc. Le stage d'INTERVENTION II l'incite à aller plus loin et mieux; il devra cette fois formuler sa philosophie de l'éducation et en faire découler son modèle pédagogique personnel et son plan d'action; ce dernier comprend les trois semaines de prise en charge de la classe et concerne toutes les activités à prévoir et à réaliser; l'étudiant devient alors le principal, non l'unique, responsable de la classe; ce qui signifie, d'une part, qu'il expérimente, dans son entier, le projet pédagogique qu'il croit significatif et efficace en prenant en charge la classe mise à sa disposition et que, d'autre part, l'enseignant demeure dans l'école, non dans la classe, garde un oeil attentif à ce qui se passe et conserve son droit d'intervention sur le projet et l'agir de l'étudiant; ce dernier, en effet, se doit de faire connaître son projet à l'enseignant et de le mettre au courant des effets, des conséquences et des résultats de son expérimentation et de son vécu en classe. Déjà initié à l'action pédagogique, lors de son premier stage

d'intervention et ayant pris conscience de ses forces et de ses faiblesses, l'étudiant saisit ici l'occasion d'améliorer sa performance professionnelle.

OBSERVATION ET INTERVENTION

Il est important de faire remarquer, avant de terminer ce chapitre, que l'OBSERVATION et l'INTERVENTION, considérés à la fois comme actes clés de l'action pédagogique et comme contenus de stages, provoquent un mouvement continu et évolutif dit de REFLEXION-ACTION:

- l'observation en tant qu'acte d'appui de l'action pédagogique en est un de REFLEXION tandis que l'intervention en tant qu'acte d'influence en est un d'ACTION:

- au moment de la démarche, la REFLEXION et l'ACTION alternent avec plus ou moins de régularité et d'intensité; la première trouve son compte lors des périodes de préparation et de rétroaction tandis que la seconde le trouve au moment de l'expérimentation;

- de plus, comme l'OBSERVATION appelle l'INTERVENTION et que l'INTERVENTION suppose l'OBSERVATION, la REFLEXION appelle l'ACTION et l'ACTION nécessite la REFLEXION,

le tout a donc pour conséquence d'entraîner l'étudiant vers plus de connaissance et vers plus d'expérience, donc vers plus de "professionnalisation". -

UNE DEMARCHE...

La démarche proposée aux étudiants a été conçue sur la base de deux préoccupations fondamentales, à savoir

- que la démarche favorise l'autonomie professionnelle,
- que la démarche soit incarnée, méthodique et dynamique.

. DEMARCHE FAVORISANT L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE

La démarche proposée sous-tend un message: elle dit à l'étudiant qu'il y a place pour aller dans le sens de ses besoins et de ses attentes, qu'il peut faire des choix, qu'il peut décider et qu'il peut essayer... et que les professeurs-animateurs sont là pour éveiller, conseiller, provoquer, suggérer, aider, soutenir, stimuler, qu'ils sont disposés à jouer le plus et le mieux possible ce rôle d'animateurs que l'étudiant aura lui-même à remplir auprès des enfants et qu'ils veulent l'initier, par la pratique, à jouer ce rôle et à prendre conscience de ses apports positifs et de ses difficultés. Une préoccupation de ce genre ne signifie pas pour autant que tout est laissé au bon vouloir de l'étudiant et ceci pour des raisons qui

relèvent d'un souci d'éthique professionnelle de la part des professeurs-animateurs et de la capacité plus ou moins manifeste, chez les étudiants, de cheminer de façon autonome et personnelle.

En ce qui concerne les étudiants, l'expérience a appris aux professeurs-animateurs que, d'une part, ceux-là, même au niveau universitaire, laissés entièrement à eux-mêmes se disent démunis, se sentent insécures, perdent du temps et finalement réclament le support du professeur et que, d'autre part, trop encadrés, ils manifestent du mécontentement et exigent plus de liberté, plus d'autonomie... OÙ situer le point d'équilibre? Quel moyen terme trouver pour allier "responsabilité professorale" et "autonomie estudiantine"?

Après réflexion et expérimentation, les professeurs-animateurs conviennent maintenant que cinq(5) conditions générales et minimales suffisent pour assurer aux stages un fonctionnement efficace, en ce qui concerne les apprentissages à faire par les étudiants et les relations à établir avec le milieu, ainsi que pour laisser aux étudiants la marge de manoeuvre qui leur permet d'user de créativité, d'originalité et d'autonomie. Ces cinq conditions constituent, à la fois, les étapes de la démarche et les éléments du processus d'apprentissage des stages; dans le premier cas, elles sont considérées comme des guides de cheminement et dans le second cas, elles sont vues comme agents provocateurs d'apprentissages. Elles se présentent selon le schéma suivant:

	CONDITIONS DE BASE	CONDITIONS D'ACCOMPAGNEMENT
AVANT le stage	. ELABORATION d'un projet de stage selon l'optique des objectifs et du contenu au programme concernant le stage en cours.	. COMMUNICATION avec le professeur-animateur et l'enseignant . EVALUATION - REAJUSTEMENT
PENDANT le stage	. EXPERIMENTATION du projet de stage dans le milieu éducatif.	
APRES le stage	. RETROACTION générale.	

Retenues en tant qu'étapes, les trois conditions de base ont pour caractéristiques particulières d'être successives, interdépendantes et progressives, tandis que les deux conditions d'accompagnement se caractérisent particulièrement par leur présence continue à toutes activités de stages pour y jouer le rôle de régulatrices.

En tant que processus d'apprentissage, l'ensemble de ses conditions sont aptes à susciter l'éveil et la curiosité concernant les connaissances, à inciter à l'acquisition ou au développement d'habiletés, à provoquer des modifications de comportement, en un mot à exercer une influence sur la compétence et l'expérience professionnelles de l'étudiant.

Ce qui suit veut faire part des modalités d'opérationnalisation de chacune des conditions énumérées ci-haut, de certaines réactions

et de certains comportements des étudiants en présence de telles conditions ainsi que des apprentissages provoqués par l'utilisation de ces mêmes conditions. Le tout décrit du déjà vécu, non de l'imaginé... (Le tout décrit du déjà vécu, non de l'imaginé...) Le tout veut aussi mettre en évidence les efforts respectifs, partagés et conjugués des professeurs-animateurs et des étudiants afin que ceux-ci prennent de plus en plus en main leur formation et qu'ils en deviennent à la fois les instigateurs et les réalisateurs.

Elaboration d'un projet

Au cours des six(6) semaines qui précèdent sa présence dans le milieu éducatif, l'étudiant se prépare dans le sens de l'objectif et du contenu décrits au programme; et pour ce, il élabore un projet dit de stage.

Concrètement, c'est quoi un projet de stage et que peut-il contenir? En gros, c'est un texte rédigé par l'étudiant dans lequel il expose ce qu'il a le dessein de faire durant le stage quelle qu'en soit l'étape (préparation, expérimentation, rétroaction). Dans le détail, cela suppose que

- dans un premier temps, il s'exprime quant à l'exploitation qu'il entend faire du stage; il situe alors ses intentions dans un contexte qui comprend:

.. sa problématique

.. ses motivations

.. les objectifs qu'il entend poursuivre par le biais du stage

.. les moyens qu'il entend prendre, d'une part, pour atteindre ses objectifs et, d'autre part, pour les évaluer;

- dans un second temps, il énonce, s'il le peut déjà, ce qu'il prévoit faire en tant qu'OBSERVATION ou en tant qu'INTERVENTION, en classe ou hors de la classe, avec ou sans les élèves et ce, durant les trois semaines de présence dans le milieu éducatif; à cette fin,

  .. il détermine des activités à réaliser

  .. il définit les objectifs qu'il entend poursuivre par le biais de ces activités

  .. il décide des moyens propres à atteindre et à évaluer les objectifs fixés.

Il est clair que l'étudiant doit se préoccuper de l'existence d'une interrelation, au moins théorique, entre les deux temps de son projet... C'est cependant à l'occasion du vécu du second temps, qu'il éprouve ces conceptions premières; les activités concrètes sont en somme des prétextes, des occasions, de formation personnelle et professionnelle.

Des projets, il en aura au moins quatre(4) à élaborer durant ses trois(3) années de formation pratique. Si artificiel et parfois même si gauche que puisse être le premier, les autres manifestent progressivement une amélioration qui va dans le sens de la personnalisation de l'action pédagogique, c'est-à-dire de l'intégration des connaissances et de l'adaptation de la théorie apprise aux conceptions, aux besoins, aux goûts de l'étudiant; de plus, ce progrès se révèle continu dans le sens d'un MIEUX et d'un PLUS: projet MIEUX articulé, MIEUX défini, PLUS complet, PLUS approfondi, PLUS réfléchi, PLUS adapté, PLUS réaliste.

Ce temps de préparation en est un qui incite continuellement l'étudiant à la prise de décision personnelle. L'expérience révèle aux professeurs-animateurs qu'il n'est pas facile à l'étudiant de prendre en main cette étape qui l'achemine graduellement vers son autonomie professionnelle. "C'est quoi que tu veux? C'est quoi qu'il faut écrire? Comment faut-il faire?" Voilà les questions adressées aux professeurs-animateurs et qui traduisent le "désemparement" de l'étudiant, surtout la première fois qu'il a à élaborer un projet de stage. Il est très dépendant, très insécure, très peu audacieux. Et pour cause?... Pourtant... il a 20 ans et plus... il a déjà de l'expérience... il a déjà pris des décisions autrement difficiles et compromettantes que celles-là... Que se passe-t-il? On dirait un mouvement de régression vers le vécu scolaire de l'enfance et de l'adolescence alors que l'initiative personnelle n'était pas à l'honneur

au primaire et au secondaire... On observe un comportement, résultat d'un automatisme,qu'il lui faut absolument avoir lorsqu'il agit en tant qu'étudiant, en présence d'un professeur, à propos d'un travail... Il est vrai que, même à l'université, il arrive encore trop souvent que les travaux doivent être le reflet de ce que le professeur en attend... Voilà... Mais, c'est tout de même dommage...

Des apprentissages qui sont de l'ordre des choix à faire, des décisions à prendre, des précisions à établir et de la rédaction à produire, voilà ce que favorise l'étape d'élaboration de projets de stages.

Expérimentation du projet

Durant les trois(3) semaines de présence dans le milieu éducatif, l'étudiant se rend responsable de la réalisation de son projet. C'est dans un esprit de collaboration et avec un souci de confrontation et d'intégration que se déroule cette étape de la démarche:

- collaborer avec le personnel en service dans le milieu éducatif, avec les parents et les enfants;
- confronter le prévu avec le ce qui est réellement, avec le ce qui arrive effectivement;

- intégrer la théorie "emportée avec soi" à la pratique qui en impose la concrétisation.

Expérimenter, dans le contexte des stages, c'est, pour l'étudiant, non seulement mettre à l'épreuve son agir pédagogique, mais aussi sa personnalité et sa façon de concevoir l'éducation et la profession. Si élaborer un projet s'est avéré exigeant en termes de concentration et de décision, aller maintenant jusqu'à l'utiliser, l'éprouver, l'étaler en plein jour demande tout un courage, tout un dépassement; prendre conscience de ses comportements pédagogiques et des réactions de sa personnalité est souvent pénible et ardu: l'occasion fait naître des manifestations surprenantes, tant positives que négatives... Ce qui fait particulièrement choc chez l'étudiant, c'est qu'il vit une situation qui, tantôt l'élève au faîte de l'exaltation et de l'enthousiasme et tantôt le conduit dans les bas fonds de la déception et du découragement. Dans le premier cas, il a l'impression d'avoir atteint son but, d'être enfin "rendu"; son imagination lui joue des tours en lui faisant croire qu'il est en pleine possession de ses moyens et que c'est déjà lui "le grand responsable" de "sa" classe, l'enseignant chevronné et averti... Dans le second cas, il ressent le freinage causé par le réel, par les détails du quotidien, par le manque de compétence ou d'expérience, et le voilà vite et parfois brutalement revenu sur ses deux pieds: c'est plus difficile, plus compliqué et plus lent qu'il ne le pensait...

Que d'apprentissages à faire durant cette étape! En plus d'apprendre à harmoniser son être pour que ses hauts et ses bas ne fassent trop péniblement choc, l'étudiant doit apprendre, entre autres, à se produire, à surmonter sa timidité pour se sentir à l'aise devant un groupe d'élèves ainsi qu'en présence d'une autorité ou de collègues, à faire face et à exploiter les situations spontanées, à trouver rapidement des solutions de rechange, à s'évaluer et à se réajuster...

Rétroaction

Comme élément du processus d'apprentissage, la rétroaction se doit d'être continue. Comme étape de la démarche de formation pratique en milieux éducatifs, elle se situe après la période de présence dans le milieu et elle est l'occasion toute choisie

- de prise de conscience concernant le degré d'atteinte des objectifs du stage et l'assimilation du contenu tel que déterminé au programme;
- d'approfondissement, dans le sens d'un complément ou d'un supplément d'apprentissage;
- de comblement, s'il existe un vide dans l'apprentissage;
- de reprise, s'il y a lieu.

Ici encore, les modalités du vécu de cette étape sont laissées à l'étudiant... En principe, il lui reste six(6) semaines avant la fin de la session pour compléter sa démarche de stage et la principale difficulté de cette étape réside non dans le manque de temps, mais dans le manque de motivation qui tout à coup s'installe chez l'étudiant: il vient de quitter un milieu où il a été particulièrement actif et voilà que, du jour au lendemain, il a à se replonger dans ses cours, dans ses livres, dans ses travaux de fin de session et l'on sent qu'il aurait le goût de bâcler cette dernière étape de son stage. Ce n'est pas qu'il en a marre du stage, mais d'autres obligations s'imposent à lui.

Durer, poursuivre malgré tout, trouver le temps et les moyens de faire le point et de combler ses lacunes, tirer des conclusions en termes de suggestions, d'amélioration ou d'orientation soit pour un stage à venir, soit pour sa carrière professionnelle, se révèlent des apprentissages liés à cette étape.

Communication avec le professeur-animateur et avec l'enseignant

Cette étape, comme il a été dit précédemment, en est une d'accompagnement continu; elle est bienvenue en tout temps du stage; elle est particulièrement nécessaire durant les trois(3) étapes déjà décrites et elle l'est aussi pour l'étape dite d'évaluation-réajustement dont il sera question plus loin.

Le stage, en effet, est l'occasion de relations, à des titres différents, entre l'étudiant et l'enseignant, entre l'étudiant et le professeur-animateur, entre l'enseignant et le professeur-animateur; cette étape se vit donc avec l'intention d'assurer les bonnes relations entre les partenaires afin d'en arriver à des ententes réciproques et de garantir ainsi le succès du stage.

L'expérience a appris aux professeurs-animateurs et à l'enseignant que les étudiants ne trouvent pas cette étape plus emballante qu'il ne le faut. Les raisons de fuite sont possibles et nombreuses: "C'est à x, donc trop loin; j'ai pas eu le temps; n'était pas là quand j'ai téléphoné; j'ai pas pensé d'écrire, de téléphoner; il est parti tout de suite après la classe; j'ai eu peur de déranger; etc. etc." C'est la kyrielle de raisons ordinairement fournies. Que cachent souvent ces excuses? Il semble qu'il y a crainte ou gêne de la part de beaucoup d'étudiants à prendre contact, surtout le premier et quelque soit le stage, soit avec le professeur-animateur, soit avec l'enseignant; plusieurs attendent à la dernière minute... C'est dommage, car les étudiants qui établissent le plus tôt possible ce contact, y trouvent l'occasion privilégiée de se situer plus vite dans le milieu, d'y rapporter des éléments qui aideront à l'élaboration du projet et d'établir déjà le climat qu'il souhaite voir présider à leurs relations durant les trois(3) semaines de présence dans le milieu éducatif.

En termes d'apprentissage, cette étape est l'occasion, pour l'étudiant, de développer des habiletés qui ressortent de l'argumentation, de l'accueil des commentaires, du respect des idées et des attentes des autres, de la diplomatie, du tact, de l'adaptation. En effet, faire habilement valoir ses points de vue, tenter de relativiser l'absolu de ses attentes, essayer de tenir compte de..., sont des apprentissages suscités par cette nécessité de communiquer avec les divers partenaires des stages.

Evaluation - Réajustement

Comme la précédente, cette étape en est une d'accompagnement continu et à ce titre, elle est présente à toutes activités des stages. Comment l'étudiant peut-il prendre conscience, et partant faire des apprentissages significatifs, s'il ne prend pas le temps de saisir et de comprendre ce qui se passe et s'il n'a pas l'opportunité de se reprendre et de modifier ses plans?

En fonction des objectifs et du contenu du stage concerné, en fonction du projet et des activités du stage, l'évaluation-réajustement consiste, pour l'étudiant, à analyser, à critiquer, à remettre en cause, à clarifier et modifier en tout ou en partie son agir pédagogique.

Dans le vécu des stages, ce couple présente les caractéristiques suivantes:

1) il se fait de façon CONTINUE;

2) il préconise un CLIMAT exempt du souci que le tout se terminera par une notation quantifiée;

3) il se fait avec TOUTES LES PERSONNES qui ont quelque implication dans le vécu des stages;

4) il se fait à propos de TOUT LE VECU des stages;

5) il se fait dans le RESPECT DES OPINIONS et DES DECISIONS des impliqués; ce qui donne toute chance de provoquer des prises de conscience, de vivre les expériences jusqu'au bout et de faire des apprentissages significatifs;

6) il se fait EN GARDANT EN MEMOIRE que l'étudiant demeure l'agent principal de sa formation.

Etape du processus d'apprentissage, le couple évaluation-réajustement est là pour permettre à l'étudiant de saisir ce qui se passe dans le milieu scolaire, de se rendre compte du comment se déroule son projet, du degré de pertinence, de réalisme et d'efficacité de ce même projet, ainsi que de prendre conscience de ses comportements personnels dans le contexte dans lequel il évolue. Dans ce sens, l'évaluation-réajustement soutient et relance l'apprentissage en vue d'une meilleure pratique pédagogique.

. DEMARCHE INCARNEE, METHODIQUE ET DYNAMIQUE

La première partie de ce chapitre s'est attardée à présenter la démarche sous l'angle d'un cheminement susceptible d'assurer la formation à l'autonomie professionnelle; à cette fin, les grandes orientations relèvent de la décision des professeurs et les modalités d'exécution, de vécu, sont laissées à celle des étudiants. Cette partie a voulu présenter quelques considérations quant aux réactions et aux apprentissages que provoquent, chez les étudiants, une telle préoccupation.

La seconde partie veut surtout mettre l'accent sur la démarche en tant que cheminement incarné, méthodique et dynamique. Une fois ces caractéristiques explicitées brièvement, il sera montré comment se fait l'intégration des diverses étapes.

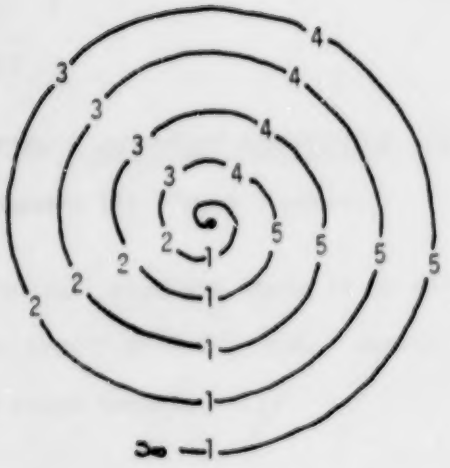
C'est QUOI?

- Cheminement incarné: cheminement qui prend racine dans le déjà vécu de l'étudiant et dans le système scolaire présentement en vigueur.
- Cheminement méthodique: cheminement dont les étapes se succèdent avec logique.

- Cheminement dynamique: cheminement à l'intérieur duquel se font des réajustements continus; cheminement qui recommence, se reprend, se réutilise, toujours dans l'optique d'une nouvelle lancée, d'un élargissement, d'une évolution progressive.

Comment est-ce INTEGRE?

Ce cheminement incarné, méthodique et dynamique qui se veut un processus à être utilisé pendant toute une carrière d'éducateur se définit en empruntant le symbole d'une spirale, cette coubre non-fermée s'enroulant autour d'un point ou pôle, dont elle s'écarte régulièrement.



1. LE POINT DE DEPART, le pôle d'attache, c'est l'expérience retirée par l'étudiant de l'ensemble de son vécu: vécu familial, scolaire (école, collège, université), social, politique, économique, etc.

ENGENDRE

2. des CONNAISSANCES, des PRISES DE CONSCIENCE et des PRISES DE POSITION de tous ordres:

   - psychologiques,
   - sociologiques,
   - politiques,
   - épistémologiques,
   - pédagogiques;

QUI CONDUISENT

3. à l'élaboration d'un PROJET PEDAGOGIQUE présentant un double mouvement intimement lié l'un à l'autre:

   - le premier où l'étudiant tente de se définir en ce qui concerne son avenir professionnel: convictions, intentions, style de comportements, etc.

- le second où l'étudiant élabore un plan d'action conforme à ses convictions, à ses intentions, au style qu'il ambitionne adopter, en un mot à sa personnalité.

SOUMIS A

4. l'EXPERIMENTATION DANS LE MILIEU: étape de confrontation entre la théorie et la pratique.

ACCOMPAGNEE ET SUIVIE

5. de l'EVALUATION et du REAJUSTEMENT

ET REPRISE DU MOUVEMENT

à partir du point de départ, mais enrichi de l'expérience accumulée tout au long de la première "ronde", du premier cycle, de la spirale.

L'ANIMATION...

L'animation, terme préféré à celui de supervision, se conçoit comme une fonction pédagogique d'encadrement de groupes d'étudiants par une équipe d'animateurs(trices) dûment préposé(e)s à cette fonction.

SUPERVISION/ANIMATION

Un mot à ce sujet!

Comme on l'aura sans doute remarqué, l'encadrement réserve l'appellation "animateurs", plutôt que celle de "superviseurs" aux personnes qui en exercent la fonction. Ce n'est ni un caprice, ni un parti pris en vue du rejet total des activités reliées à la supervision. C'est à la fois un choix et un accent qui se justifient par le rapport de convenance existant entre, d'une part, l'animation comme moyen et, d'autre part, la formation d'un futur enseignant comme fin; elle se justifie encore de par la conception et les modalités d'action énoncées dans les chapitres précédents au sujet de cette formation.

Réfléchir quelque peu sur la signification et les composantes fondamentales de ces fonctions que sont la supervision et l'animation conduit à y voir se dessiner deux(2) modèles d'encadrement qui apparaissent soit opposés, soit complémentaires, selon l'usage qu'on en fait. Voyons cela de plus près.

Superviser signifie contrôler et reviser. Contrôler, c'est-à-dire avoir sous son contrôle, sous sa domination, sous sa surveillance; contrôler, c'est-à-dire aussi vérifier, s'assurer si une directive, une consigne, un ordre ont été exécutés tels que prescrits et si les moyens ont été utilisés tels que déterminés. Reviser, c'est revoir, examiner de nouveau afin d'apprécier, de jauger, de modifier, de rendre plus valable, plus efficace, plus adéquat, plus pertinent, ce qui a déjà fait l'objet d'un plan ou d'une réalisation.

La difficulté dans l'exercice de cette fonction ne réside pas dans les actes à poser pour superviser, car pour progresser, il est nécessaire de contrôler et de reviser; elle existe dès le moment où s'établissent les rapports entre l'objet (le QUOI), le sujet-patient (le QUI) et le sujet-agent (le PAR QUI) de la supervision. En effet, le vécu de cette fonction dans la relation professeur-étudiant, enseignant-élève, se décrit ordinairement comme suit: le professeur ou l'enseignant conceptualise et planifie en vue d'un but à atteindre; l'étudiant ou l'élève exécute les décisions prises et s'efforce d'atteindre le but poursuivi. A ce moment, les actes relatifs à la

supervision, tels le contrôle et la revision, s'exercent par le professeur ou l'enseignant sur et souvent uniquement sur les activités d'exécution de l'étudiant ou de l'élève, et ce, dans la perspective d'un succès, d'une rentabilité...

Cette description n'est pas une caricature, et la supervision ainsi vécue est particulièrement préjudiciable à la poursuite d'une fin telle que la formation d'un futur enseignant; d'ailleurs, elle est toujours nuisible dans tous contextes où la fin poursuivie en est une de formation.

Il en serait tout autrement si la supervision s'utilisait avec le souci de former, c'est-à-dire d'habiliter l'étudiant ou l'élève à se superviser, à contrôler et à reviser ses propres productions, ses propres agirs tout en lui fournissant des pistes d'orientation et de questionnement et en le laissant décider de sa performance. A ce propos, ce qui arrive et ce qui fait toute la différence, c'est qu'habituellement le professeur ou l'enseignant veut à tout prix le succès, la réussite, un maximum de performance... Mais pour qui? Pour lui finalement... pour sa bonne réputation, pour avoir la satisfaction de constater qu'il a réussi, qu'il a atteint le but que lui, l'enseignant, s'est fixé et que l'étudiant doit atteindre... Il en serait tout autrement aussi si la supervision d'un projet en cours de réalisation faisait régulièrement appel aux partenaires en cause et portait, au moins à part égale, sur les éléments de planification élaborés par le

professeur ou par l'enseignant et sur les activités et les productions accomplies et réalisées par l'étudiant ou par l'élève. La réciprocité dans l'exercice de cette fonction rétablirait l'équilibre en donnant du poids à l'étudiant ou à l'élève.

On constate, en somme, que la supervision relève d'un modèle de gestion; notre société, tant dans ses dimensions politiques et économiques qu'éducatives, est familière avec ce modèle. Les éducateurs devraient cependant être les premiers à prendre conscience de certaines de ces tendances néfastes, à ne l'utiliser qu'avec souplesse et prudence et surtout avec un souci de formation qui amenuise les comportements à tendances dominatrices qui accompagnent trop souvent l'utilisation de ce modèle.

Animer, c'est quoi? C'est éveiller, encourager, aiguillonner, passionner, intéresser, inciter, guider, aider, outiller, instrumenter, favoriser, amener à, faire en sorte que, contribuer à, se soucier de, etc. Ces actions supposent de la part de l'animateur le recours à des agirs et à des techniques qui sont de l'ordre de l'information, de la stimulation, de la motivation, de l'instrumentation, de l'évaluation et du réajustement continus...

Animer, c'est laisser au partenaire principal, à celui qui, en fait, travaille pour lui, pour son intérêt, pour ses besoins, pour son propre profit, toute la place qui lui revient. C'est quoi cela "laisser toute la place"? C'est au moins permettre à l'étudiant

d'être lui-même l'auteur, l'initiateur et l'exécuteur d'un projet qui lui convient tout en tenant à ce que ce projet s'inscrive dans un plan général préalablement établi. C'est encore laisser la chance à l'étudiant de trouver ses moyens pour faire des "prises de conscience" à propos de ses décisions et de ses expériences; c'est enfin, croire en son potentiel, en ses ressources, en ses moyens et par conséquent, nous effacer avec nos interventions chargées de nos connaissances et de nos expériences, pour le laisser lui, l'étudiant, s'animer, c'est-à-dire s'éveiller, s'exécuter, s'encourager, se dépanner, s'intéresser, s'aiguillonner, se contrôler, se reviser, s'évaluer, se réajuster...

Le modèle qui se dégage des énoncés précédents en est un de formation. Il repose sur l'exploitation du dynamisme vital de la personne qui tend naturellement "à devenir" dans le sens de son être et sur l'expérience qui fait dire qu'il y a formation dans la mesure où il y a engagement personnel. L'animation, dans ses principes, son processus et ses techniques, est donc tout à fait désignée pour favoriser la poursuite et l'atteinte de la fin qui est la formation pratique des futurs enseignants et davantage en ces moments privilégiés appelés "stages".

PARTENAIRES

Trois groupes de personnes sont, dans la circonstance concernés par la formation en périodes de stages. Ce sont évidemment et d'abord les étudiants en tant qu'agents principaux de leur formation, ensuite les enseignants et les animateurs, en tant qu'agents secondaires, en tant que personnes-ressources.

Etudiants

En tant qu'agents principaux de leur formation, il revient aux étudiants de "s'animer" principalement en ce qui concerne les activités formatrices qui se révèlent être, à la fois, des éléments d'une démarche fonctionnelle et des conditions provoquant des apprentissages nombreux et variés. Il leur revient, par exemple, de prendre des décisions quant aux modalités d'exécution et d'évaluation d'activités telles que

- élaborer un projet en fonction de l'objectif et de la description du stage apparaissant au programme du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire;
- mettre les autres partenaires au courant du projet;
- établir des ententes avec l'enseignant relativement à l'expérimentation à réaliser et aux relations interpersonnelles à établir;
- expérimenter le projet;

- s'évaluer de façon continue;

- se rendre responsable des activités de rétroaction.

Dans l'optique du principe que l'étudiant est l'agent principal de sa formation, il est normal de s'attendre à des décisions qui iraient jusqu'à établir un réseau tout à fait inédit d'activités qui, soumis à l'expérimentation, se révélerait tout aussi valable que celui prévu, ici, dans ses grandes lignes.

Enseignants

C'est en tant qu'agents secondaires et personnes-ressources que les enseignants exercent la fonction d'encadrement auprès des étudiants qu'ils acceptent dans leur classe durant trois(3) semaines de stage. Durant ce temps, une grande part de la responsabilité d'animation auprès des étudiants leur revient. Ce sont eux, les enseignants, qui connaissent le mieux les élèves, les parents, le milieu; ce sont eux qui décident de la répartition du programme, du choix des méthodes, de l'organisation de la classe, etc.; il leur appartient donc de jouer à plein leurs rôles de guides, de conseillers et de personnes-ressources. Ils ont donc à exercer des activités telles que

- assister l'étudiant dans son expérimentation et son auto-critique,

- échanger fréquemment avec l'étudiant tout au long de son stage,

- informer l'étudiant de leurs attentes,
- établir, avec l'étudiant, des ententes relatives aux conditions et aux modalités de déroulement du stage,
- initier l'étudiant à l'acte d'enseignement-apprentissage,
- aider l'étudiant à s'intégrer aux diverses activités de l'école,
- partager graduellement les tâches avec l'étudiant...
- etc...

Il appartient aux enseignants de se prendre en main pour se donner les moyens d'exercer leurs rôles de guides et de conseillers.

Animateurs

Eux aussi, c'est en tant qu'agents secondaires et personnes-ressources qu'ils collaborent et coopèrent aux démarches de l'étudiant en formation.

Il est peut-être important d'élaborer davantage à leur sujet pour dire qui ils sont, comment ils sont organisés, comment ils fonctionnent en tant qu'équipe, et enfin quelles activités ils exercent pour assurer l'animation.

Depuis 1976, au module préscolaire-élémentaire des Sciences de l'Education à l'UQAR, une EQUIPE dite d'animateurs, s'est vue confier, par l'assemblée départementale, la responsabilité de l'encadrement des étudiants inscrits aux stages. Cette EQUIPE est ordinairement formée d'un certain nombre de professeurs réguliers du département des Sciences de l'Education et d'un certain nombre d'autres personnes venant du milieu extérieur à l'UQAR et choisies de préférence parmi celles qui ont déjà oeuvré dans le monde de l'enseignement mais qui s'y sont retirées pour diverses raisons.

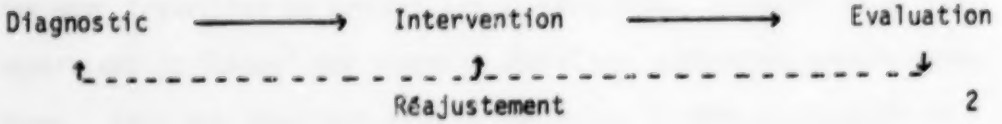
Pour diverses raisons aussi, l'équipe s'est modifiée, chaque année, en nombre et en personnes; deux(2) professeurs réguliers sont demeurés en permanence au sein de l'équipe et y ont assuré le suivi.

C'est en exerçant la tâche qui lui était confiée que, progressivement, l'équipe s'est organisée et s'est donnée un mode de fonctionnement. Dès le début, une préoccupation commune était à la base des rencontres, des échanges: répondre aux "immédiats" de la tâche, avec le souci d'être à l'écoute du milieu scolaire et des étudiants afin d'en venir à élaborer une "formule" de stage et un "plan d'action" qui favorisent la formation du futur enseignant.

En termes d'organisation et de fonctionnement, cela signifie se donner une orientation commune, travailler en équipe, se répartir les étudiants et se répartir le territoire.

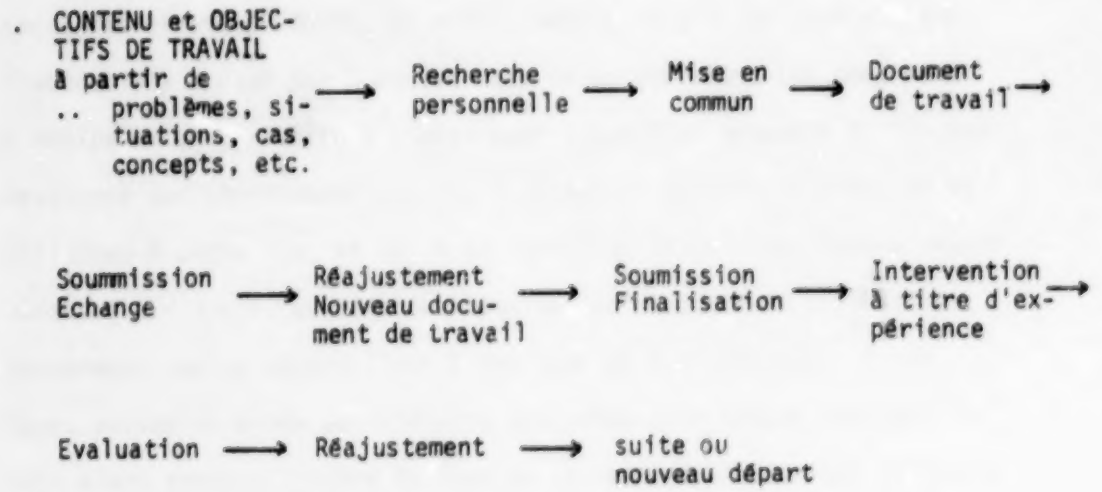
Se donner une orientation commune et travailler en équipe...

Pour AGIR en ce sens, il est apparu opportun d'adopter le modèle du processus enseignement-apprentissage suggéré au programme PREL[1] et figuré comme ci-dessous:



2

A la lumière de ce processus, s'est dégagé un mode de fonctionnement efficace pour les rencontres d'équipes; il apparaît schématiquement comme suit:



---

1 PREL: Préscolaire-élémentaire

2 Revision des programme, Education au Préscolaire, Enseignement à l'élémentaire....., p. 14

Ce fonctionnement se vit sur la base de trois(3) principes: égalité des membres de l'équipe, responsabilité partagée quant aux tâches à accomplir et consensus pour les décisions.

Egalité et responsabilité. Dès le début, l'équipe s'est entendue pour travailler de concert sur un même pied. A chacun et à tous appartient la "cause" des stages: décisions, exécution, succès comme échec. Ceci est important afin de véhiculer la même philosophie et les mêmes informations, afin d'être en mesure de représenter l'équipe en toute occasion et afin de prendre la relève en l'absence de l'un ou l'autre membre de l'équipe. Les manifestations d'égalité et de responsabilité de l'équipe s'observent par le biais des interventions et des contributions personnelles et engagées des membres et par celui des effets produits; en effet, depuis cinq(5) ans, malgré les fluctuations subies par l'équipe dans sa composition, les membres de l'équipe se sont révélés à l'aise pour travailler ensemble et ils ont développé des compétences reliées directement au travail d'équipe et utilisées à cette fin, et ce, à tel point qu'il ne s'est jamais révélé nécessaire d'avoir, au sein de l'équipe, un responsable officiel et permanent; chaque membre l'est à son tour et à l'occasion. A son tour, puisqu'un animateur d'équipe est prévu pour chaque réunion; il doit alors prévoir l'ordre du jour de la réunion et présider celle-ci. A l'occasion, lorsqu'un membre se montre à ce point intéressé à un sujet à l'étude il prend la responsabilité de le mener à terme; d'ordinaire, il prépare un document de travail, il anime l'équipe qui l'étudie et il rédige le texte final.

Un autre principe est à la base de l'organisation et du fonctionnement de l'équipe: c'est celui du consensus qui en clair signifie que les décisions à prendre, dans des conditions de nécessité ou d'urgence, le sont par les personnes présentes. C'est maintenant un acquis et une garantie que l'équipe continue son travail même si certains de ses membres sont dans l'obligation de s'absenter d'une réunion. Un effort est fait, dans l'immédiat, pour informer les absents.

Voilà donc pour l'orientation commune et le travail d'équipe. Qu'en est-il maintenant de la répartition des étudiants versus les animateurs versus le territoire.

C'est sur la base du choix que se fait la répartition des étudiants et des animateurs sur le territoire. Ce qui signifie que, d'une part, chaque étudiant a la possibilité de choisir le lieu où il désire vivre l'étape d'expérimentation de son projet de stage et que, d'autre part, l'animateur a la possibilité de choisir le secteur territorial qui lui convient. Comme conséquence, ni les étudiants, ni les animateurs ne se choisissent réciproquement. Les étudiants concentrés dans un secteur territorial relève de l'animateur qui a choisi ce même secteur.

Une autre base à respecter, c'est le nombre d'étudiants par animateur. Vu l'étendue du territoire et les distances à parcourir, treize(13) étudiants par animateur se révèlent le maximum acceptable et accepté. Quand un animateur ou l'autre n'a pas le nombre requis

d'étudiants dans son secteur territorial, il complète avec des étudiants qui ont choisi de demeurer dans des écoles près de l'université...

Sans entrer dans les détails, les activités des animateurs sont orientées vers les étudiants, vers les enseignants et vers eux-mêmes.

Durant la session, ils accompagnent les étudiants tout au long des trois(3) étapes de leur stage: préparation, expérimentation, rétroaction; ce qui suppose des rencontres individuelles et de groupe, autant de fois qu'il est nécessaire, surtout avant et après l'étape d'expérimentation; ils les visitent et les conseillent pendant l'étape de présence dans le milieu.

En ce qui concerne les enseignants, les animateurs se préoccupent de leur fournir la documentation qui les informe sur l'organisation et le déroulement des stages; ils s'assurent qu'il y a eu entente avec les étudiants quant aux modalités de l'expérimentation et des interrelations. Ces rencontres avec les enseignants se font surtout pendant que les étudiants sont présents dans le milieu.

Tout en accompagnant les étudiants et travaillant de concert avec les enseignants, les animateurs se réservent une période de deux (2) heures/semaine pour se donner les moyens de remplir leur fonction d'animateurs avec le plus d'efficacité possible.

UNE TACHE INGRATE...

Cette tâche, c'est la notation... Un mot à son sujet pour dire quelle conception nous en avons et quelle place nous lui réservons...

. CONCEPTION

La notation chiffrée ou littérale, car c'est bien d'elle qu'il s'agit, n'est pas une étape du processus d'apprentissage; elle est un moyen facile et commode de résumer par un indice (un chiffre, une lettre) ce que diraient deux ou trois pages de texte sur les activités "observables et mesurables" d'un étudiant.

. "PATTERN"

A fin de répondre à cette "exigence universelle" - car exigence il y a - un effort a été déployé, à la suite de sérieuses délibérations, pour imprégner cette étape ingrate de l'esprit des stages véhiculé par les principes déjà émis.

En effet, le "pattern" adopté[1] consiste en une séquence de CONDITIONS pondérées, considérées comme générales et essentielles, mesurables et observables et pouvant assurer le succès d'un stage; en somme, si un étudiant remplit ces conditions, il a de fortes chances de faire un stage valable. -

. ATTENTION!!!

Cependant, il faut être conscient, en éducation surtout, qu'il n'y a pas que des "activités mesurables et observables" qui s'exercent et auxquelles il faille accorder de l'importance.

. CORRESPONDANCE

La correspondance officielle de la notation chiffrée et littérale adoptée est la suivante telle que prescrit par le décanat:

100.0	-	87.5	. . . . .	A
87.5	-	75.0	. . . . .	B
75.0	-	62.5	. . . . .	C
62.5	-	50.0	. . . . .	D
	-	-50.0	. . . . .	E (échec)

1 Voir page suivante.

NOTATION

CONDITIONS	PONDERATION	
I. PREPARATION (avant la présence dans le milieu de travail éducatif)		
- Présence aux rencontres de groupe . . .	5	☐
- Elaboration d'un projet d'atelier . . .	5	☐
accompagné de justifications	5	☐
- Remise du projet d'atelier à l'animatrice au moins une (1) semaine avant la présence dans le milieu	5	☐
- Rencontre(s) avec l'animatrice	5	☐
- Contact(s) avec le ou la responsable pour discuter du projet d'atelier et établir des ententes quant aux conditions de déroulement de l'atelier . . .	5	☐
II. REALISATION (pendant la présence dans le milieu de travail éducatif)		
- Présence assidue dans le milieu de travail	5	☐
- Expérimentation du projet d'atelier . .	5	☐
- Réflexion, évaluation et réajustement découlant de l'expérimentation	10	☐
- Echanges avec le ou la responsable . .	5	☐
- Echanges avec l'animatrice	5	☐
- Prise en charge (préparation, animation) de la rencontre-synthèse	5	☐
III. RETROACTION (après la présence dans le milieu de travail éducatif)		
- Présence aux rencontres de groupe . . .	5	☐
- Rencontre(s) avec l'animatrice	5	☐
- Evaluation justifiée de l'atteinte des objectifs de l'atelier	15	☐
- Evaluation globale de l'atelier avec justification des énoncés	10	☐

FIN...

CONCLUSION

Cette description d'un VECU de stages présente, sans doute de façon imparfaite et incomplète, un modèle d'organisation et de fonctionnement de stages qui ne veut d'aucune façon se poser en modèle...

Si les lignes écrites sont quelque peu porteuses d'idées susceptibles d'inspirer les stagiaires, les enseignants et les collègues, aux prises avec les stages, dans leur travail immédiat; si elles offrent matière à réflexion et à solution aux problèmes créés par les stages en éducation...

ELLES AURONT ETE UTILES

ET

ELLES AURONT REJOINT LES INTENTIONS DE L'AUTEUR.

HORS TEXTE... PARUTIONS

. COLLECTION L'UNE

- ROUSSEAU, Romain Profil des habiletés personnelles susceptibles d'être développées par les cours des programmes PREL. (Monographie No. 1, septembre 1977, 301 p.)

- ROUSSEAU, R.; LEPAGE, E.; DIONNE, M.; PAPILLON, S. Evaluation des habiletés personnelles développables par les cours d'exploration. (Monographie No. 2, septembre 1978, 145 p.)

- ROUSSEAU, R.; DURETTE, R.; LEDUC, F.; PAQUET, C. La définition du T.A.C.H. Implications aux plans du programme de formation et de la gestion de l'évaluation. (Monographie No. 3, avril 1980, 116 p.) (Epuisé).

- DAIGNAULT. J.; BEAUPRE, M.; DALLAIRE, S.; DIONNE, M.; GAUTHIER, C.; LEPAGE, E. Positions du groupe pluradoxe sur le rapport Marcil-Lacoste. (Monographie No. 4, juin 1980, 94 p.)

- DAIGNAULT, Jacques Le pédagogue-artiste et son implication politique. (Monographie No.5, mai 1981, 199 p.)

- ROUSSEAU, R. Bilan de la recherche et plan d'action. (Monographie No. 7, juillet 1981, 180 p.)

. COLLECTION L'AUTRE

- THEBERGE, Clovis Approches de la psychomotricité. (Monographie No. 6, juillet 1981, 122 p.)

- RICHARD, Suzanne L'enfant et son lexique. Acquisition et développement du langage. (Monographie No. 10, août 1981, 175 p.)

. HORS COLLECTION

- BEAUPRE, Marcelle Sur quelques notes. Musique et adaptation scolaire. (Monographie No. 9, août 1981, 176 p.)